

Вознюк О.В. Теоретико-методологічні та технологічні аспекти педагогічної системи А.С. Макаренка у контексті глобальних проблем сучасної освіти // Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття / за ред. О.А. Дубасенюк: монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 72-104.

Вознюк Олександр Васильович

2.2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ А. С.МАКАРЕНКА У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Як відомо, ефективність виховного середовища, яке створив А. С. Макаренко, за розвивальною ефективністю вважається неперевершеним, оскільки 100 % всі його вихованці, які потрапили у колонію і пройшли її повний "курс", у подальшому не виявили рецидивів і не повернулися у своє злочинне минуле.

Саме тому існують наукові центри, які досліджують виховний ефект педагогічної системи А. С. Макаренка в Німеччині, Японії, Італії, Данії та інших країнах, де прагнуть зрозуміти, яким чином відбувалася "переплавка" малолітніх злочинців, їх докорінна трансформація і гармонізація. Ось чому педагогічна діяльність А. С. Макаренка була й залишається предметом дослідження багатьох українських науковців – Н. В. Абашкіної, І. Д. Беха, В. М. Галузяка, І. А. Зязюна, С. Г. Карпенчук, М. І. Сметанського, М. Д. Ярмаченка та ін.¹, які присвятили свої праці науковим розвідкам, спрямованим на розв'язання однієї з найбільш актуальних проблем педагогіки, пов'язаних з розумінням та алгоритмізацією педагогічної технології

¹ Бех І.Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми: в контексті творчості А.С. Макаренка / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5-17.; Галузяк В.М. А. С. Макаренко і В. О. Сухомлинський: дві парадигми виховання // Вісник Луганського педагогічного університету / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський. – 2000. – № 7(27). – С. 35–40; Зязюн И. А. Гуманистическая сущность мастерства А. Макаренко-воспитателя / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич // Макаренко. – 2010. – № 2. – С.18-25.; Карпенчук С.Г. Педагогічна технологія А.С.Макаренка в контексті сучасної педагогіки : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Карпенчук Світлана Григорівна ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2003. – 40 с.; Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка / А.А. Сбруева. – Суми: Університетська книга, 2005. – 320 с.; Ярмаченко М.Д. А.С.Макаренко – видатний педагогічний реформатор // Педагогічні ідеї А.С.Макаренка і сучасність: проблеми та перспективи / М.Д.Ярмаченко. – Переяслав-Хмельницький, 1999. – С.265-268.

А. С. Макаренка². Життя і діяльність великого педагога завжди було предметом аналізу науковців-теоретиків і практиків як ближнього, так і дальнього зарубіжжя.

У законі України "*Про освіту*" зазначається: "метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями"³. У "*Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті*" наголошується, що "головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінностей громадянського суспільства"⁴.

Відповідно, можна диференціювати *три глобальні цілі освіти* у контексті триєдиного розвитку:

- 1) *гармонійна особистість як суб'єкт суспільно-особистісних цінностей;*
- 2) *громадянин як патріотичний суб'єкт;*
- 3) *компетентний фахівець як суб'єкт діяльності.*

Зрозуміло, що цілісний розвиток людини у контексті цього триєдиного формування трьох її аспектів передбачає *цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу*, коли формування *особистості, фахівця і громадянина* мають вивчатися спільно у

² Бех І.Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми: в контексті творчості А. С. Макаренка / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5-17.; Вознюк А.В. Психолого-педагогические и философские основания коммунистического сознания / А.В. Вознюк // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17483, 26.05.2012; Вознюк О.В. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А.С. Макаренка // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія /За ред.О.А.Дубасенюк / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С. 146-163.; Вознюк О.В. Новий підхід до розуміння людського "Я" як цілісності та педагогічна система Макаренка / О. В. Вознюк // Національна освіта у контексті творчості А. С. Макаренка : зб. наук. праць / за ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир : ЖІНТЕІ, 2003. – С. 28-31; Вознюк О.В. Синергетичні засади педагогічної системи А.С.Макаренка / О.В. Вознюк // Антон Макаренко і сучасність: Збірник наукових праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 42-50.

³ Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с. – С. 3-4.

⁴ Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с. – С. 4.5.

площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу особистісної, ціннісної і діяльнісної життєвих сфер людини, які реалізуються у трьох способах пізнання і освоєння дійсності людиною та людством взагалі – *гносеології, праксеології та аксіології*, котрі, у свою чергу, корелюють із трьома фундаментальними аспектами перетворення людини – *освітою, навчанням та вихованням*.

Суттєво, що зазначений **фундаментальний триадний методологічний принцип** диференціації реальності відповідає компетентнісному підходу до формування загальноєвропейського освітянського простору, відповідно до якого формування професійної компетентності майбутнього педагога здійснюється за трьома напрямками (фахова підготовка, методологічна культура, педагогічна творчість), що співвідноситься з *узагальненою класифікацією моделей сучасного фахівця*, яка, відповідно до А.А. Сбруєвої, включає 1) модель діяльності, 2) модель професійних характеристик, 3) модель розвитку⁵.

Виходячи з викладеного вище можна диференціювати **три глобальні педагогічні цілі розвитку людини** (які, в принципі, відповідають трьом традиційним цілям уроку – освітній, виховній і розвивальній та співвідносяться із трьома класичними суб'єктами колективного наукового пошуку – *генератором ідей, ерудитом, критиком*):

гносеологічну – формування особистості через освіту як цілісну систему;

праксеологічну – формування фахівця через навчання;

аксіологічну – формування духовно-моральної особистості через виховання.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про те, що **еталонною освітньою системою, яка відповідає еталонному ж освітньо-розвивальному середовищу, постає така система, яка інтегрально-комплексним чином реалізує зазначену вище триєдину мету – формування фахівця, патріота та особистості. Відповідно, найбільш повною й довершеною педагогічною парадигмою (педагогікою) має бути така холістична парадигма,**

⁵ Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка / А.А. Сбруєва. – Суми: Університетська книга, 2005. – 320 с. – С. С. 159.

котра виражає (на теоретико-методологічному та практико-технологічному рівнях) зазначений вище висновок.

На наш погляд, серед педагогічних систем всіх часів і народів саме педагогічна система А. С. Макаренка найбільш повно відповідає зазначеним вище критеріям еталонної педагогічної системи й еталонного розвивального середовища. При цьому історія людства знає дуже мало соціальних закладів, де б був реалізований принцип єдності зазначених цілей розвитку. Кожен з цих закладів має надзвичайну виховну ефективність і довго існувати в початковому “недоторканому” вигляді не може, поки людське товариство в цілому не перетвориться на такий заклад. Виховний заклад А. С. Макаренка відноситься до розряду саме цих унікальних закладів. Тут об'єктом виховного впливу були малолітні правопорушники, що не просто звільнялися від свого злочинного минулого, але і докорінно перетворювались, а деякі з них наблизилися до модусу гармонійної особистості.

Розглянемо три наведені вище цільові вектори та головні аспекти їх реалізації у виховному закладі А. С. Макаренка.

1. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Формування особистості як суверенної, вільної, самосвідомої сутності передбачає створення багатогранного рольового середовища, яке дозволяє реалізувати принцип самосвідомості через вихід за межі усталеного рольового репертуару людини.

У виховному закладі А. С. Макаренка створювалися умови для потужного розвитку рольового статусу людини. Тут існувала складна ієрархія суворо не фіксованих, взаємозамінних соціальних ролей, що дозволяло кожному побувати в різноманітних взаємозалежностях, які збагачували рольову координацію і формували вектори соціально-психологічної взаємозалежності як усередині закладу, так і за його межами. Важливе значення для процесу розвитку і розширення рольового статусу людини мало унікальне явище – “зведений загін”, який дозволяв реалізувати найдавніший соціальний принцип “карнавалу”, коли мала місце зміна соціальних ролей, у даному випадку – зміна лідерів колективу. Проте, відмічена рольова трансформація відбувалася не як одномоментний акт, а як постійно діючий колективний процес. У комуні також існувала постійно змінювана роль чергового командира, який міг зробити зауваження або дати обов'язкове для виконання розпорядження будь-якому члену колективу. Крім того, тут жили діти різного віку, які спільно

включалися у навчально-трудова діяльність і постійно змінювали одну з основних рольових послідовностей людини (пов'язану з її віковим статусом) в атмосфері найскладнішої і постійно мінливої соціальної інфраструктури, зануреної в систему тотальної взаємодії і спілкування, яку сам А. С. Макаренко називав “педагогікою паралельних дій”.

Крім того, у комуні тривалий час функціонував театр, у діяльності якого брали участь практично всі вихованці, що дозволяло їм ще більш розширити свій соціально-рольовий репертуар, вийти за межі побутових, виробничих, навчальних і інших тривіальних соціальних ролей, розвиваючи міфологічний, художній світогляд. Життя ж комуні в цілому регулювалося загальними зборами колективу і радою командирів, колегіальним органом, рішення якого не міг опротестувати навіть директор (принцип “педагогіки колективної дії”). У такий спосіб відбувається формування органу єдиної колективної волі, що сприймається кожним членом колективу як конкретна, не опосередкована проміжними ланками невідчужена соціальна надроль, котра втілює в собі принцип соціального керівництва згори (вона визначала життя вихованців і була цілком прозора для участі в ній усіх членів колективу). Кожен педагог тут ставав повноправним членом колективу (після 4-місячного випробування) і не мав ніяких соціальних привілеїв.

Таким чином, в арсеналі соціальних ролей, реалізованих у виховному закладі А. С. Макаренка, практично не було жодної ролі, яка б була відчуженою і недосяжною для членів колективу, які взаємодіяли в атмосфері взаємної довіри (коли, наприклад, черговий командир здавав рапорт, ніхто не мав права взяти під сумнів об'єктивність будь-якого факту з його рапорту). Тим самим одержував реалізацію *найважливіший принцип екологічного виховання* – принцип емпатії, відкритості, співпричетності і співучасті людини в соціальних і природних процесах, що протікають у зовнішньому середовищі.

Діяльність вихованців була б неповною без “*системи перспективних ліній*”, тобто без системи колективних цілей (ближніх, проміжних і віддалених), які колектив реалізував у процесі спільної навчально-виробничої діяльності. Таким чином, життя колективу тут протікало в атмосфері постійного цілепокладання, постійної спрямованості в майбутнє, що сприяло формуванню у дітей і юнацтва рефлексії майбутнього – наріжної домінанти цивілізованої людини,

яка характеризується тим, що майбутнє виступає для неї мотиваційним чинником, що впливає на її поведінку. Тим самим відбувається формування такої наріжної властивості особистості, як *відповідальність*, що кристалізується, головним чином, у площині рефлексії майбутнього, коли майбутнє починає сприйматися як теперішнє, а грань між актуально-дійсним (принцип “тут і тепер”) і потенційно-можливим, віртуальним стирається. Це ж, у свою чергу, виступає *головним чинником* розвитку творчості й абстрактного мислення людини, що функціонує не інакше як у сфері потенційно-можливої, знаково-символічної, “умовної” реальності – у сфері мови як комунікативної активності і системи знаків. Звідси випливають і успіхи, які робили деякі вихованці в навчальній діяльності, що дозволяло їм за декілька років пройти курс середньої школи. Система перспективних ліній передбачала існування в атмосфері постійного цілепокладання, а тому й волевиявлення, що є функцією останнього та постає наріжним аспектом особистості.

Відтак, спрямованість у майбутнє як головний чинник формування людської особистості покладено в основу педагогічної технології А. С. Макаренка, метою якої виступає розвиток гармонійної особистості. Цю технологію, що отримала назву “завтрашньої радості”, можна проілюструвати цитатою з “*Педагогічної поеми*”: “Людина не може жити на світі, якщо в неї нема попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним з важливих об'єктів роботи. Спочатку треба організувати саму радість, покликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, треба наполегливо перетворювати простіші види радості в складні і для людини значніші. Тут проходить цікава лінія: від примітивного задоволення яким-небудь пряником до найглибшого почуття обов'язку.

Найважливіше, що ми звикли цінити в людині, – це сила й краса. І те, і друге визначається в людині тільки за тим, як вона ставиться до перспективи. Людина, яка визначає свою поведінку найближчою перспективою, сьогоднішнім обідом... то людина найслабкіша. Якщо її задовольняє тільки своя власна перспектива, хоч би й далека, вона може бути сильною, але не викликає у нас почуття краси особи і її справжньої цінності. Чим ширший колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистими, тим людина красивіша й вища.

Виховати людину – значить виховати у неї перспективні шляхи,

якими піде її завтрашня радість. Можна написати цілу методику цієї важливої роботи. Вона полягає в організації нових перспектив, у використанні вже наявних, у поступовому підставленні більш цінних. Починати можна і з доброго обіду, і з походу до цирку... але треба завжди викликати до життя і поступово розширювати перспективи цілого колективу...”⁶.

Як бачимо, почуття радості у А.С. Макаренка прив'язується до вміння бачити і будувати перспективи своєї життєдіяльності (принцип “*перспективних ліній*”). При цьому педагог використовує принципи, відкриті психологією. Йдеться про механізми формування відповідних психологічних установок.

Найважливішим з цих механізмів є метод “*кодування*” (“якоріння”, “каналізації”, “символізації”) психічних станів людини, відомий у психології, яка зазначає, що психічні стани людини можуть одержувати відповідне кодування (інтерпретацію) завдяки механізмам соціальної символізації, за допомогою яких наявні стани певним чином детермінуються, маркуються і каналізуються, створюючи нові “вектори” мотивації людської поведінки⁷. Так, стан нервово-психічного збудження може знаходити відповідну культурну інтерпретацію (наприклад, символізуватися у вигляді “романтичної любові”) і одержати подальшу реалізацію в річищі суспільно прийнятих норм, що регулюють поведінку людини, яка одягає свій емоційний стан в убрання романтичної любові. Таким чином, “можливість інтерпретації свого стану... пов'язана і з наявністю в тезаурусі суб'єкта певних лінгвістичних конструкцій, і з оволодінням правил їхнього використання. Людина повинна знати, які ситуації слід, а які не варто інтерпретувати тим або іншим чином”⁸.

Ці стани піддаються соціальній каналізації не тільки за допомогою другої, але і першої сигнальної системи людини. Так у нейро-лінгвістичному програмуванні використовується “якір” – стимул, що дозволяє перенести минулий досвід людини в дійсний момент і відтворювати бувше переживання, або закріпити його наявний емоційний стан за допомогою умовного рефлексу. У НЛП

⁶ Макаренко А.С. Педагогічна поема / А.С. Макаренко. – К.: Рад.шк., 1973. – 524 с. – С. 447.

⁷ Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М.: Изд. МГУ, 1987. – 176 с. – С. 123; Шрейдер Ю.А. Ритуальное поведение и формы косвенного целеполагания / Ю.А. Шрейдер // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М., 1979. – С. 54–116.

⁸ Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – С. 123;

розроблена модель, що дозволяє спеціально сформувати стимул (виробити імпринтінг) жестом, дотиком або звуком з метою закріплення даного стану, який може бути викликаним за допомогою даного стимулу (подразника). Тут зовнішній стимул сполучається із внутрішнім станом і формує нервовий часовий зв'язок. Якір може працювати у будь-якій системі сприйняття (кінестетичній, візуальній, аудіальній)⁹.

Як бачимо А.С. Макаренко у колонії імені М. Горького використовував метод кодування в будівництві перспективних ліній, які прив'язувалися до почуття завтрашньої радості, що сприяло формуванню аналітичного прогнозу, рефлексії (самовідстороненості) і трансценденції як уміння абстрагуватися від наявної ситуації. Саме на базі цього процесу формується людська особистість, “Я” людини як здатність здійснювати вільні вчинки й поставати активним началом світу.

Самовідстороненість як системотвірний чинник людської особистості (що постає майбутнім, котре мотивую теперішню поведінку людини) реалізується й завдяки розвитку здатності учнів до рефлексії, вміння переходити від однієї соціальної ролі до іншої, занурюючись при цьому у своє соціальне середовище, яке можна інтерпретувати як складну систему соціальних ролей. При цьому певна ідентифікація людини із соціальним оточенням (соціалізація як важливий момент розвитку людини) можлива на основі її ідентифікації з усіма соціальними ролями даного колективу, що впливає з уміння бути виконавцем усіх цих ролей.

Зрозуміло, що ототожнення себе із соціальними ролями колективу означає вміння не тільки виконувати кожну з його ролей, але і переходити від однієї ролі до іншої (рольова дифузія”). Для того щоб при цьому людина не втрачала самоїдентичності (не розчинялася в цих ролях і не зникла як самоусвідомлююча, самодостатня сутність), вона має, паралельно з виконанням соціальних ролей, постійно ідентифікувати себе з якоюсь “нейтральною” роллю, що дозволяє людині відчужуватися від самої себе, подивитися на себе (свої соціальні ролі і рольові ситуації) збоку.

У цьому виявляється наріжний аспект особистості – **функція трансценденції людського “Я”**, розвиток якої ми виявляємо у

⁹ Трансформация личности: нейролингвистическое программирование /Анализ и комментарии О. Ксендзюк. – Одесса: Хаджибей, 1995. – 352 с.

виховних закладах А.С. Макаренка, де отримав потужний розвиток рольовий статус людини. При цьому саме **механізм трансценденції постає наріжним механізмом формування особистості**. Розглянемо цю сентенцію більш докладно.

Якщо, згідно відомій філософській сентенції, людина є мірою всіх речей, то найвищою цінністю людини є особистість, людське “Я”, яке за своїм визначенням розуміється як дещо самостійне, відокремлене та ідентичне тільки самому собі й здатне бути вільним, тобто здійснювати вчинки, вільні від детермінізму світу. Тут особистість людини, її “Я”, згідно своєму визначенню, постає самодостатньою, самодетермінованою сутністю (що володіє “почуттям неперервної самототожності”, за Е. Еріксоном), здатною бути вільною від причинного підґрунтя Всесвіту.

Саме свобода людської особистості робить її унікальною й вільною від долі “біологічного робота”, програма існування якого встановлюється принципом детермінізму. Отже, “Я” людини є тим, за допомогою чого людина може вільно й автономно приймати рішення та виявляти свою “вільну волю”, яка в ідеалі знаходиться вище детермінізму світу.

З іншого боку, “Я” людини є результатом її онто- та філогенетичного розвитку, тому поведінка “Я” має зумовлюватися зовнішнім середовищем і впливати з множини життєвих чинників (та їхнього результату – множини психолого-світоглядних установок), що генетично передують цій поведінці, коли людська істота постає у вигляді “біологічного робота”. А її “Я” в даному випадку можна визначити як те, що “трапляється” (П.Д. Успенський). Цей висновок підтверджується так званим **парадоксом розвитку (виникнення, або телеологічним парадоксом)**, котрий полягає в тому, що якщо щось нове (у нашому випадку – “Я”) виникає зі старого, то воно вже повинно утримуватися в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані і, тому, не є “радикально” новим у повному змісті цього слова. У К.Маркса даний парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч.Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього¹⁰. Відтак, для того, щоб бути принципово новим, “Я” має походити не від світу, тобто від того, що знаходиться поза його межами. А це означає, що “Я” – це принципово позасвітова трансцендентна сутність.

¹⁰ Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. – С. 23-25.

Відтак, самодетермінація й самототожність людського “Я”, особистості людини (яка вважається деякими мислителями наріжною метою людського розвитку) є чинником, котрий переборює парадокс розвитку, однак цей процес передбачає, що “Я” людини генетично знаходиться поза меж феноменального світу, тобто трансцендує світ.

Ця трансценденція людського “Я” відповідає висновкам деяких філософів і психологів, котрі вважають, що джерело особистості слід шукати не стільки усередині об'єкта, скільки в його відношеннях з іншими об'єктами – у навколишньому середовищі¹¹. Отже, бути особистістю, як підкреслює В. Франкл, значить бути самотрансцендентним, самовідстороненим¹². М.М. Бахтін писав, що людина ніколи не збігається із самою собою, що щире життя особистості здійснюється як би в точці цієї розбіжності¹³. Тут “особистість виноситься за рамки не тільки індивідуального суб'єкта, але й актуальних зв'язків цього суб'єкта з іншими індивідами, за межі спільної діяльності з ними”¹⁴.

Особистість при цьому можна трактувати як сукупність відношень людини до самої себе як деякого “іншого”¹⁵. Парадокс відстороненості “Я” від світу (який виявляється у ставленні “Я” до світу як до об'єкта своєї активності) можна проілюструвати словами С.Л. Рубінштейна: “Людина включається в буття своїми діями, що перетворюють наявне буття. Цей процес є неперервною серією ланцюгових вибухових реакцій; кожна даність – наявне буття – вибухає черговою дією, що народжує нову даність нового наявного буття, яке вибухає черговою дією людини... Отже, у людини, яка включена у ситуацію, є дещо таке, що виводить її за межі ситуації, в яку вона включена... Становлення є знаходженням у ситуації, потім вихід за межі цієї ситуації у свідомості та дії”¹⁶.

Парадокс відстороненості “Я” від світу виявляється і в площині аналізу концепції надситуативної активності В.А. Петровського, який виокремлює два аспекти життєвої активності людини – адаптивної та

¹¹ Марков Ю.Г. Функциональный подход в современном научном познании. – Новосибирск: Наука, 1982. – С. 239.

¹² Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 77.

¹³ Как построить свое “Я” / Под ред. В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – С. 115.

¹⁴ Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с. – С. 13-15.

¹⁵ Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. – М., 1979. – С. 183–237.

¹⁶ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 427 с. – С. 341.

неадаптивної. При цьому адаптивна активність полягає в пристосуванні до ситуації (вона близька до потребового рівня детермінації поведінки та діяльності). Що ж стосується неадаптивної активності, то вона пов'язана з впливом суб'єкта на ситуацію (принцип самодетермінації), де людина виявляється носієм “вільної причинності”¹⁷.

Відтак, “наше свідоме “Я” у більшості випадків занурене у неперервний потік змістів свідомості, воно “зникає”, коли ми засинаємо, знаходимося під дією наркозу чи непритомні, і знову “появляється”, коли ми приходимо до тями. Все це примушує припустити, що за цим свідомим “Я” є постійний центр, з якого воно “повертається” у поле свідомості, тобто припустити існування справжнього “Я” (внутрішнього, духовного, трансцендованого за межі свідомості та розуму)... Релігії, філософські системи, кращі досягнення митців, – усе це пошуки символів трансцендентного та форм його збереження”¹⁸.

Проведений аналіз трансцендентальної природи людської особистості дозволяє екстраполювати декілька механізмів процесу трансценденції, тобто дистанціювання від космосоціоприродної реальності, в якій людина існує. Цю реальність в найбільш повному і фундаментальному вигляді можна уявити у сфері п'яти основних науково-філософських категорій, які виробило людство, – трьох форм буття матерії (**час, простір, рух**) і двох видів матерії – **речовини і поля**.

Таким чином, *трансценденція людини від реальності (буття) як актуалізація особистості реалізується у процесі трансценденції від кожного із зазначених аспектів реальності.*

1. Процес хрональної трансценденції передбачає дистанціювання (звільнення) людини від принципу причинно-наслідкової залежності, яка задається часом як принципом послідовного лінійного розгортання тих або інших процесів. Звільнення (трансценденція) від лінійної заданості реалізується в контексті синергетичних механізмів розвитку будь-якої системи, які виявляють **біфуркаційно-хаотичні** (граничні, критичні, сензитивні,

¹⁷ Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1996. – 512 с. – С. 91.; Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М., 1992. – 223 с.

¹⁸ Заброцький М. М. Іван Огієнко та проблеми педагогічної психології // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2002. – Вип 9. – С. 63–65.

флуктуаційні) фази, в яких система, що розвивається, звільняється від принципу лінійного детермінізму.

2. Просторова трансценденція особистості реалізується в площині уявлень про Абсолютну сутність (Бога), трансцендентну буттєвому простору світу і повністю вільною від нього. Простір тут виступає буттєвою ареною, в яку занурені предмети і явища космосоціоприродної реальності, тому простір, по суті, символізує світ, універсум в цілому, а дистанціювання від простору можна розуміти як дистанціювання від принципу буття в цілому, що передбачає вихід за його межі в сферу Абсолюту.

3. Речовинна трансценденція реалізується як процес дистанціювання людини від себе як цілісності, як речовинно-психічної єдності. Це відбувається у процесі рефлексії, самосвідомості, що досягається, у свою чергу, в процесі мислення.

4. Польова трансценденція реалізується як дистанціювання людини від принципу поля, що реалізує механізм взаємодії в нашому інерційному світі. Звільнення від принципу поля, тобто від принципу інерційності означає актуалізацію волі як суть принципово неінерційної, такою, що діє "від супротивного".

5. Динамічна трансценденція як подолання руху як принципу "тут і тепер" може бути проаналізована в контексті розуміння людського "Я" як сутності принципово надситуативної, вільною від принципу "тут і тепер", зануреної в систему ціннісних орієнтацій (ідеалів), націлених на *майбутнє*. Тобто, бути трансцендентним руху, означає залежати не від сьогодення (актуального моменту руху), а майбутнього (дещо потенційного), у сфері якого рух ще чекає бути актуалізованим. Майбутнє як *мета* реалізується в контексті *сенсу* ("мета є сенс") як ціннісно-світоглядній категорії.

Ідея переборення руху як *динамічної трансценденції* людського "Я" може бути проаналізована у нашій концепції особистості людини як сутності принципово надситуативної, зануреної у систему ціннісних орієнтацій (ідеалів), що націлені у *майбутнє*. Таким чином, для того, щоб перебороти парадокс розвитку та зрозуміти "Я" людини як трансцендентну сутність, котра виявляє принципову генетичну й причинну відстороненість людини від феноменального світу, можна припустити, що людське "Я" кристалізується у майбутньому, як відсторонений від теперішнього, занурений у майбутнє ідеальний момент мотивації поведінки людини.

Це потенційне (віртуальне, ідеальне) майбутнє виявляє здатність, поряд з теперішнім, мотивувати поведінку людини. Ця мотивація й детермінація майбутнім теперішнього, постає у трьох функціях **аналітичної рефлексії майбутнього та системи цінностей** (ідеалу), що мотивує теперішню поведінку людини;

Польова трансценденція передбачає розвиток волі як надситуативної сутності, яка не стосується нашого світу. Воля – це антиінерційна сутність, тобто вона постає поза нашим світом, оскільки атрофується за відсутності перешкод. На відміну від нашого інерційного світу, де тіла уповільнюються рух перед перешкодами і прискорюються після поштовху, воля діє навпаки. Тому цілком справедливим є вчення П.В. Симонова про волю, у якому він протиставить волю людини її потребам, визначаючи волю як “антипотребу”.

Дійсно, пише П.В. Симонов, воля як “неінерційна” (ірраціональна) сутність актуалізується та підвищується перед перепоною й атрофується за умов відсутності перешкод. Воля поводить себе так само, як поводить себе тіло з “уявною масою”, яка виражається уявним числом, таким, наприклад, як корінь квадратний з мінус одиниці. Тіло з уявною масою теоретично повинно прискорюватись перед перепоною і зупинятися від поштовху¹⁹. Цей механізм можна проілюструвати теорією дисонансу Л. Фестінгера, де ми можемо дізнатися, що діти, яким загрожували невеликим покаранням за те, що вони грали з улюбленою іграшкою, зменшують свою прихильність до іграшки в набагато більшому ступені, ніж діти, яким загрожували великим покаранням²⁰.

Таким чином, з позиції особистісно орієнтованої парадигми виховання всі виховні заходи мають бути спрямовані на формування особистості людини. Педагоги і філософи визнають, що одна з наріжних характеристик особистості пов'язана зі здатністю людини робити вільний вибір (тобто бути вільною). Свобода особистості, її автономність є кістяком людського “Я”. Воля, у свою чергу, виникає з уміння контролювати людиною своєї поведінки. Звідси з'являється необхідність формування волі як контролюючого початку людської життєдіяльності.

¹⁹ Симонов П.В. Мозговые механизмы эмоций / П.В. Симонов // Журнал Высшей нервной деятельности. – Вып. 2. – Т. 47. – 1997. – С. 320–328.

²⁰ Festinger L. A theory of cognitive dissonance / L. Festinger. – Standford, 1957, N. Y., 1964. – 291 p.

Відомі механізми формування волі, які полягають у тому, що воля розвивається за умов, що перешкоджають людині задовольняти актуальні потреби.

Для того, щоб проілюструвати дію механізму волі, наведемо висновки Б. Беттельгейма, котрий провів декілька років у фашистських концтаборах і написав книгу *“Просвітлене серце”*. Він вивчив умови табірної середовища, де відбувається швидка деградація особистості: колективна відповідальність за проступки; знищення тих, хто якось виділявся з юрби, що змушувало ув'язнених зливатися із загальною масою; і, що найголовніше, – позбавлення в'язнів самостійності, коли кожний самостійний крок карався; регламентація до дрібних деталей табірної життя. Автором книги був знайдений метод запобігання корозії особистості – створення сфери автономної поведінки, де можна самостійно діяти і нести за свої вчинки особисту відповідальність. Для цього потрібно було робити те, що в таборі не заборонялося, наприклад, чистити зуби²¹.

Таким чином, для формування волі необхідна наявність зон автономного поведінки вихованців, у яких вони могли б виявляти власну ініціативу (різноманітні спортивні секції, вечори відпочинку, гуртки науково-дослідницької орієнтації та ін.). Зони автономної поведінки, у свою чергу, мають формувати у вихованців потребу до розширення векторів дії власної волі. Отут вольова психологічна установка на подолання перешкод зовнішнього середовища (що виявляється у вигляді реконструкції зовнішнього середовища з метою окреслення там зон автономної поведінки) перепрофілюється і спрямовується усередину: вихованці мають навчитися переборювати труднощі і перешкоди, пов'язані з внутрішніми ресурсами власної психіки і власною поведінкою, тобто формувати навички самоконтролю. Зовнішні перешкоди (у вигляді певних труднощів суспільного життя) при цьому не розглядаються як негативні об'єкти, а починають усвідомлюватися як необхідна умова формування волі. Тобто відбувається усвідомлення цих труднощів як необхідного і найціннішого елемента формування вольового початку, що, у свою чергу, є необхідною умовою становлення людської особистості.

Психологічні дослідження свідчать, що спрямування вольового вектора усередину людини реалізується через рольовий потенціал

²¹ Bettelheim B. Die Geburt des Selbst / B. Bettelheim. – Frankfurt: Fischer, 1984. – 346 s.

особистості. Тобто формування внутрішніх вольових векторів може успішно здійснюватися на основі рольових тренінгів.

Людина являє собою сукупність соціальних ролей, що є основною сферою реалізації її соціальної активності. Визнається, що сувора фіксація людини на тих або інших соціальних ролях, тобто ототожнення себе з тією або іншою роллю на особистісному етапі розвитку людини, призводить до психічних патологій і звужує поле творчого і вольового самовираження особистості. Розвиток особистості щодо її вольового самовираження проходить шляхом розширення рольового репертуару в процесі звільнення від рольової фіксованості.

Отже, розвиток саморегулятивних вольових якостей досягається завдяки виконання несанкціонованих зовнішнім середовищем дій, при цьому цей процес має бути **внутрішньо мотивованим**, тобто спиратися на трансцендентний – недетермінований зовнішнім середовищем аспект – Вищу Реальність – її **творчий потенціал**.

Таким чином, “Я” людини, її особистість (як вища цінність, як активний першопочаток її поведінки й мета людського розвитку) – це ідеальне майбутнє (ідеал, потенційно-можливе), що впливає на теперішнє (актуальне-дійсне), виявляючи волю як надситуативну поведінку.

Надситуативна поведінка реалізується як принципово творчий акт, як вільна та внутрішньо мотивована сутність.

Як відомо, мотиви залежать від потреб особистості і рушійних сил, що визначають поведінку людини. Механізм кристалізації мотивації пов'язується із закріпленням ефективних стратегій, які виробляються у процесі взаємодії соціальних, ситуативних і внутрішніх особистісних чинників, та перенесенням їх на інші види діяльності й у внутрішній план свідомості.

Найбільш складним у розумінні механізмів формування мотивації поведінки людини є процес переходу зовнішніх чинників мотивації у внутрішні, що на рівні синергетичної методології розуміється як взаємообмін системи та її середовища енергією та інформацією. У цілому, процес переходу від зовнішнього до внутрішнього регулювання поведінки виявляється проблематичним, тобто незрозумілим є те, яким чином зовнішня детермінація людської поведінки формує внутрішню детермінацію і поступово починає замінюватися нею, яким чином дитина, спочатку цілком залежна від зовнішнього середовища свого існування (принцип соціальної

адаптації), кристалізує принцип *внутрішньої мотиваційної детермінації*²² (тобто у певному розумінні звільняється від зовнішніх впливів, переборює механізми стихійної поведінкової орієнтації).

Беручи до уваги структуру детермінації діяльності (потребова та ціннісна)²³, можна виділити два рівні розвитку внутрішньої мотивації – ситуативний (що впливає із актуальних потреб людини) та ціннісний²⁴.

На ціннісному рівні внутрішня мотивація проявляється як особистісне новоутворення, вона є ознакою ціннісної детермінації життєдіяльності. Аналізуючи концепцію надситуативної активності В.А. Петровського, можна дійти висновку, що активна неадаптивність (надситуативність) є суттєвим показником розвитку внутрішньої мотивації на ціннісному рівні. Цей висновок впливає з точки зору, згідно з якою виокремлюються два види активності – адаптивна та неадаптивна. Адаптивна стратегія полягає в пристосуванні до ситуації та близька до потребового рівня детермінації діяльності. Неадаптивна ж активність переносить акцент на вплив суб'єкта на ситуацію та її зміну. Так, В.А. Петровський стверджує, що “в фактах активно-неадаптивного виходу людини за межі відомого і заданого проявляється, на нашу думку, власне суб'єктність, тенденція людини діяти в напрямі самовипробування, оцінки себе як носія “вільної причинності”²⁵. Надситуативний мотив В.А. Петровський характеризує спонуками, які є надлишковими з точки зору задоволення потреб і які можуть навіть знаходитися на протилежному їм полюсі, коли прийняття надситуативної мети не впливає з безпосередніх вимог ситуації. Однак саме ці характеристики (вихід за межі потребово-ситуативної детермінації) й описують розвиток внутрішньої мотивації на ціннісному рівні.

Тісно пов'язаним з внутрішньою мотивацією та надситуативною активністю є феномен творчої діяльності. Д.Б. Богоявленська виявила особливу творчу активність, яка не стимулюється ні зовнішніми чинниками, ані впливом внутрішніх оцінок, але характеризується

²² Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 116-132.

²³ Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 233 с.

²⁴ Климчук В. О. Розвиток внутрішньої мотивації / В.О. Климчук // Синергетика : процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 75-78.

²⁵ Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во “Феникс”, 1996. – 512 с. – С. 91.

виходом за межі заданої мети та високим рівнем творчості²⁶. Слід зазначити, що у контексті синергетики мотиваційні механізми також виявляються пов'язаними із творчою активністю особистості²⁷.

Отже, формуванню внутрішньої мотивації до певного виду діяльності впливає з розвитку творчої складової виховання, коли сприяння формуванню творчої особистості з позиції викладеного вище постає головним моментом у кристалізації внутрішньої мотивації поведінки людини.

Творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування, тобто творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій "зовнішньої доцільності"²⁸, як вміння бачити ціле раніше за частини (гештальтосвіта), переходити за межі "безпосередньої даності" та маніпулювати категоріями потенційно-можливого, віртуального (опанувати механізмами цілепокладання). Відтак, саме творчість постає наріжним чинником реалізації особистості людини, здатної до активної поведінки та самодетермінації (це "*креативне Я*" А. Адлера): як писав А.Ф. Лосєв, особистість завжди і незмінно мислиться впливаючою і діючою.

Отже, формуванню позитивної мотивації вихованців до навчальної та професійної діяльності реалізується шляхом формуванню творчої особистості вихованців.

Загалом, спрямованість у майбутнє, здатність рефлексувати майбутнє, проектувати й прогнозувати наслідки дій і вчинків виявляє діалектичне, творче мислення, волю як психічний потенціал орієнтації на ідеальні цілі (ідеал), що реалізується у практичній предметно-перетворювальній діяльності – активності зі зміни людиною себе і оточення. Таке розуміння людського "Я", особистості людини передбачає певні освітні наслідки, які ми знаходимо у А.С.Макаренка в його технології "завтрашньої радості".

Отже, особистість людини виявляє трансцендентну природу, яка реалізується у п'яти буттєвих площинах: руху (принцип сенсу, ідеалу

²⁶ Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59.

²⁷ Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16-30.

²⁸ Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы. – С. 16-30.; Попович М.В. Очерк развития логических идей в культурно-историческом контексте / М.В. Попович. – К.: Наукова думка, 1978. – 244 с.

як надціннісної ідеї), простору (принцип Абсолюту), часу (принцип біфуркації, хаосу, творчості як *бісоціативності*), речовини (принцип самосвідомості, рефлексії, мислення), поля (принцип волі).

Зазначимо, що ідеал постає репрезентоване ідеальним чином майбутнє, що постає мотиваційним чинником теперішньої поведінки людини та виявляє волю як надситуативну активність, яка здійснює вплив на теперішнє з майбутнього.

Таке розуміння волі й особистості у цілому узгоджується з ідеєю “образу потребового майбутнього” Н. А. Бернштейна²⁹, входить у понятійну площину таких категорій, як “*внутрішня предетермінація*”³⁰, “*випереджене відображення*”, “*акцептор дії*” П.К. Анохіна³¹, відповідає основним аспектам інформаційної теорії П. В. Симонова³². Останній називає волю неінерційною сутністю, вільною від принципу класичного детермінізму.

Відтак, необхідною умовою формування особистості є розвиток рефлексії майбутнього, розширення рольового репертуару людини, формування ідеалу – ціннісної установки, спрямованої у майбутнє як на певний ідеальний надситуативний момент існування людини, здатний мотивувати теперішню її поведінку, коли людина звільняється від уз актуальної даності, а межа між актуально-дійсним та потенційно-можливим зникає. Людське “Я” у такому розумінні є сутність не тільки актуально-дійсною, але й потенційно-можливою, ймовірною, що долає принцип класичного однозначно-лінійного детермінізму й оперує діалектико-парадоксальним багатозначним мисленням, здатним до (само)рефлексії, трансценденції, самодостатньої активності, яка впливає із ідеалу, котрий немов би випадає із системи актуальних відношень та зв'язків теперішнього й постає, таким чином, ґрунтом для автономного, самодостатнього, самодетермінованого, самоідентичного, самототожного людського “Я”, спроможного до вільних вчинків.

Отже, “Я” є функцією ідеалу, поза дією якого неможливо виявлення як принципу реінкарнації, так і принципу Абсолюту. Таким чином, формування ідеалу як спрямованої у майбутнє системи

²⁹ Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.

³⁰ Кремянский В. И. Структурные уровни живой материи. – М., 1969. – С. 247.

³¹ Анохин П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 400 с.

³² Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.

цінностей (що кристалізують людську особистість) має бути наріжним освітнім пріоритетом.

Зазначимо, що традиційний погляд на людське "Я" зумовлюється лінійною (традиційною) науковою парадигмою пізнання світу, що розглядає світ як каузальну єдність взаємодетермінованих взаємозалежних сутностей, що підкоряються принципу лінійної (класичної) причинності, у рамках котрої кожному наслідкові передують певна причина. Звідси й виникає парадокс розвитку, на підставі якого ми зробили висновок про трансцендентну природу людського "Я".

Однак, якщо стояти на позиціях синергетики, науки про нелінійні відкриті системи і принципи саморуху матеріальних форм, то можна вважати, що світ не є цілком детермінованим. Розвиток будь-якої сутності тут виявляє так звані точки біфуркації, зони хаосу, вільні від принципу лінійної причинності.

Таким чином, *якщо "Я" принципово вільне від світу, то воно може бути таким і в точці біфуркації* як хаотична (спонтанна, інтуїтивна), а тому творча сутність. Творчість, за одним із його новітніх визначень, виявляє явище бісоціації, тобто такої можливості сприйняття й освоєння світу, що переборює принцип асоціативних зв'язків.

Отже, бути "Я" – значить, бути Абсолютом і Творцем. Таким є нове синергетичне розуміння людського "Я".

Бути вільною особистістю як трансцендентною сутністю – означає можливість реалізувати механізми цієї трансценденції, один з яких – трансценденція (подолання) принципу "тут і тепер", вихід за межі актуальної даності. Цей аспект свободи передбачає подолання буттєвої даності, вихід у сферу потенційної, імовірнісної реальності, тобто вихід за межі актуального сьогодення у сферу майбутнього, яке починає детермінувати це сьогодення. За таких умов має місце таке подолання принципу актуального, коли людина починає орієнтуватися на те, що знаходиться за межами життєвого часового відрізка. Отже, подолання часу людиною є орієнтація на нематеріальні – нечасові та надчасові – форми, які вона реалізує після припинення свого матеріального існування, коли, як записано в *Одкровенні* св. Іоанна, "часу більше не буде".

Відтак, розвиток особистості як вільної істоти виявляє ***парадокс розвитку***, оскільки неможливо пояснити на теоретичному рівні, яким чином детермінована сутність (дитина), що характеризується зовнішньою мотивацією, перетворюється на принципово вільну

самодетерміновану істоту (особистість), котра у своїй поведінці керується внутрішньою мотивацією. Як засвідчує всебічний аналіз, зазначеної проблеми, таке перетворення можливе завдяки створенню **вибухово-біфуркаційно-хаотичних фаз** у розвитку людини, оскільки з погляду акме-синергетики, існування живих систем можна розуміти як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як стрибок у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан системи в інший.

На рівні живих систем цей нелінійний процес виявляється у феномені сензитивних моментів розвитку, у яких має місце докорінне морфологічне і функціональне перепрофілювання живих систем.

Сензитивні (критичні) періоди (або “нормальні кризи розвитку”), де формуються базові психологічні установки людини, співвідносяться з явищем “**соціального переходу**”, що в етнографічній площині реалізується в обрядах ініціації.

Сензитивні (біфуркаційні) періоди виявляються в моменти різкої зміни певного режиму життєдіяльності людини (при стресі, наприклад), а також у моменти коливання уваги (що відбувається постійно), коли людина чутлива до різноманітних зовнішніх подразників і часто стає об'єктом їхнього впливу. Опанувати методом “біфуркаційного впливу” у процесі виховання – справа дуже складна. А. С. Макаренко емпіричним шляхом дійшов до усвідомлення важливості такого методу, який він назвав “методом вибуху”, і неодноразово застосовував його у своїй виховній практиці. Суть цього методу виховного впливу полягає у завданні змодельовати таку несподівану значущу життєву ситуацію, у якій “об'єкт виховання” ще не був і в який він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих свідомих і несвідомих стереотипах реагування. При цьому “об'єкт виховного впливу” змушений вийти із усталених меж звичних соціальних ролей і починає діяти в якості нової ролі, стрімкий перехід до якої не може не викликати великого захоплення в кожного, хто працює в сфері педагогічної діяльності. Можна сказати, що метод “вибуху” – є “*царський шлях*” виховання, який реалізує розвиток особистості.

Подано один із фрагментів “*Педагогічної поеми*”, який ілюструє дію методу “вибуху” через використання незвичайного педагогічного прийому: педагог вдарив вихованця. Саме з цього моменту, говорячи біблійськими словами, “все почало бути, що почало бути”. Це сталося в першу колонійську зиму, коли педагогічний колектив колонії

на чолі із завідувачем зіткнувся з повною некерованістю вихованців – шести молодих кримінальників – відчувши своє повне педагогічне безсилля.

Як пише А.С.Макаренко, "У перші дні вони нас навіть не ображали, просто не помічали нас. До вечора вони вільно йшли з колонії і поверталися вранці, стримано посміхаючись моїй соцвосовській догані. Через тиждень Бендюк був заарештований агентом губ розшуку за скоєні вночі вбивство і пограбування".

Відтак, маємо зіткнення педагогіки з реальністю, коли з боку невблаганної реальності існують грабіж, вбивства і повне небажання навіть помічати виховні зусилля педагогів, а з боку традиційної педагогіки – тільки слабосильні догани в дусі соцвоса, тобто "соціалістичного виховання". Саме це зіткнення створило ситуацію біфуркації, яка і ініціювала вибух, через який, власне, й була створена колонія як механізм перевиховання й гармонізації людини:

"В один зимовий ранок я запропонував Задорову піти нарубати дров для кухні. Почув звичайну завзято-веселу відповідь:

– Іди сам нарубай, багато вас тут!

Це вперше до мене звернулися на "ти".

У стані гніву та образи, доведений до відчаю і фанатизму усіма попередніми місяцями, я розмахнувся і вдарив Задорова по щоці. Ударив сильно, він не втримався на ногах і впав на грубку. Я вдарив вдруге, схопив його за комір, підняв і вдарив втретє.

Я раптом побачив, що він страшно злякався. Блідий, з тремтячими руками, він поспішив одягнути кашкет, зняв його і знову надів. Я, ймовірно, ще бив би його, але він тихо зі стоном прошепотів:

Пробачте, Антон Семенович ... "

А.С. Макаренко коментує цю подію таким чином:

"Задоров сильніше мене, він міг би мене скалічити одним ударом. Адже він нічого не боїться, не бояться і Бурун та інші. У всій цій історії вони не бачать побоїв, вони бачать тільки гнів, людський вибух. Вони ж прекрасно розуміють, що я міг і не бити, міг би повернути Задорова, як невинуватого, до комісії, міг заподіяти йому багато важливих неприємностей. Але я цього не роблю, я пішов на небезпечний для себе, але людський, а не формальний вчинок".

При цьому цей вчинок реалізовано саме як вибух, який привів до докорінного перепрофілювання психологічної структури вихованців.

2. ФОРМУВАННЯ ФАХІВЦЯ

У виховному закладі А. С. Макаренка повною мірою реалізований принцип включення людини, що розвивається, у процес продуктивної трудової діяльності, котрею проникнутий весь

життєвий ритм комуні, що дозволяла їй бути економічно самодостатньою одиницею. Комунар при цьому не відчужувався від продуктів своєї трудової діяльності, одержуючи зарплату. Регулярність трудової активності, її достатня тривалість (не менше чотирьох годин на день) і залучення до неї людини, так би мовити, у ніжному, сензитивному віці, сприяло тому, що праця поступово перетворювалася на *життєву потребу*. Крім того, тут отримала розвиток та ігрова активність, коли коммуна перетворилася на самобутню напіввійськову організацію зі своїми традиціями, правилами, статутом.

Формування фахівця здійснювалося також у контексті навчальної діяльності, спрямованої на розвиток мислення, що в комуні А. С. Макаренка досягалося за умови вищезазначеного міжособистісного спілкування усіх з усіма (це мало місце й у плані навчальної діяльності, спрямованої на розвиток мислення). При цьому розвиток глибинних психологічних установок для абстрактного мислення реалізувався не тільки і не стільки в сфері навчальної діяльності, скільки у виробничій, рольовій активності, а також у площині досвіду рефлексії майбутнього. Тут потрібно згадати й атмосферу всебічної взаємодії й спілкування усіх з усіма (*"педагогіка паралельних дій"*).

3. ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНИНА

"Педагогіка паралельних дій", весь життєвий устрій колонії, який реалізував потужний колективний ресурс, створював умови для формування громадянина, головна особливість якого – усвідомлене й ціннісно-мотиваційне включення в життя колективу, коли виховання у колективі та через колектив постає одним із універсальних педагогічних принципів педагогічної системи А. С. Макаренка.

При цьому у соціальному плані колонія А. С. Макаренка була, з одного боку інтегрована у соціальну реальність того дня, а з іншого, – поставала самодостатнім соціальним космосом, комуністичним суспільством у мініатюрі. У зв'язку з цим А. С. Макаренко реалізував найефективніше розвивально-виховне середовище, яке мало потужний "солітонний" ресурс самопідтримування й гармонізації, подібно до нашого Всесвіту, який постає вельми усталеною самодетермінованою структурою. Це стійке виховне середовище видатний педагог створив на початку існування свого закладу через ситуацію "вибуху" – докорінної зміни перших малолітніх "злочинців"; це привело до того, що великий педагог отримав статус

незаперечного лідера – який у контексті системи постав єдиним центром керування.

Зазначене відповідає загальному кібернетичному принципу управління, згідно якому в будь-якій системі наявний певний керуючий *Центр* (або принцип), що формує організацію та задає ритм розвитку системи, визначаючи її мету. Цей Центр характеризується полівалентністю, гнучкістю і "нейтральністю" – тією якістю, яка дозволяє йому вступати у взаємодію з будь-яким елементом системи, а також забезпечувати періодичну "нейтралізацію" системи (тобто зняття усіляких суперечностей в її надрах – так зване "обнуління полюсів її напруженості") й одержувати зворотний зв'язок від елементів системи, що досягається інтеграцією Центру у функціональну "тканину" кожного цього елемента за допомогою нейтральної природи керуючого Центру, який робить систему *єдиною* саме завдяки своїй нейтральності. *Єдність* системи, у свою чергу, постає запорукою реалізації єдиних педагогічних вимог до всіх її елементів.

Крім того, всі ієрархічно організовані елементи системи повинні сприймати керуючий Центр як абсолютний "авторитет", домінуючу інстанцію, поза якою система не може існувати, оскільки ця інстанція підтримує (виступає посередником) зв'язок системи із зовнішнім (соціальним) середовищем.

І головне – становлення системи має відбуватися разом зі становленням її керуючого Центру, який, таким чином, виступає плоть від плоті зазначеної системи і закладає керуючі *імпринтингові* сигнали для її елементів.

Аналіз виховної установи А. С. Макаренка дозволяє дійти висновку про те, що педагог актуалізував виявлені кібернетичні особливості соціального управління. З самого початку становлення виховної установи педагог стояв у її основ як фундатор, реалізуючи ще один принцип ефективного управління, згідно якому керуючий Центр сам створює систему ("*принцип Творця*") і формує її керуючий механізм.

Пригадаємо, як все відбувалося в колонії А. С. Макаренка. Перш за все після А. С. Макаренка до неї прибули вихователі, які стали базовим інструментом управління системи. Потім з'явилися "малолітні злочинці" – хлопці 16-17 років (котрі являли собою більш-менш сформовані злочинні елементи), які в результаті спонтанного застосування педагогом методу "вибуху" отримали докорінну

трансформацію своєї психофізіологічної природи та виявилися другою (після вихователів) передавальною ланкою й середовищем управління системи.

У наявності – Божественна Трійця як принцип творіння. Бог-Батько – педагог-Макаренко. Бог-Дух – педагоги-вихователі (які несли в собі духовні основи, ідеологію Батька) і, нарешті, Бог-Син – перші декілька вихованців – найбільш авторитетні правонаступники влади Батька.

Таке розуміння дає можливість побудувати чітку тріадну системну ієрархію, яку з погляду логіки як мови науки і математики як конкретизації цієї науки описав академік Б.В. Раушенбах, котрий адаптував функціонально-онтологічні принципи Божественної Трійці до законів математичного аналізу.

Після того, як у виховний заклад А.С. Макаренка як системи потрапляли нові "злочинні елементи", вони повністю інтегрувалися в неї – "вливалися" у систему немов вода вливається в судину, приймаючи її форму і адаптуючись до її особливостей. Це забезпечувало практично стовідсоткову виховну ефективність системи великого педагога, на адресу якого в наш час нерідко лунає критика щодо його домінантності і комуністичної тоталітарності (подібній критиці педагог піддавався і з боку його сучасників – колег-педагогів).

Як бачимо, великий педагог створив *еталонне* розвивальне соціально-педагогічне середовище, *інформаційна сміливість* та *довершеність* якого не має аналогів. Це середовище було не тільки інформаційно багатим (через те, що колоністи залучалися до складної системи соціальних ролей та видів діяльності й життєвої активності), але й довершеним, про що свідчить культ краси та естетичного оформлення ландшафтного простору колонії. Крім того, сам колектив колонії був естетично виразним, а кожен з його членів – носієм естетичної культури. Відтак, як зазначає О.М. Власенко, "такий потужний освітньо-виховний механізм створював ефект цілісного розвитку інтелектуальної, моральної, естетичної, трудової сфер молодой людини".

Висновки. Педагогічну систему А.С.Макаренка можна вважати певною освітньо-виховною технологією, оскільки вона відповідає всім ознакам останньої.

По-перше, цільовий аспект технології постає комплексним та реалізує синергійну мету: **1)** розвиток гармонійної особистості, **2)** творчого фахівця, **3)** громадянина-патріота.

Зазначена мета постає сучасною комплексною метою освіти як суспільного інституту та відповідає біблійським (комуністичним) основам буття людини, що спрямовується до ідеалу гармонійної особистості та реалізує зазначені цільові пріоритети:

- 1) духовне багатство* (особистісно-гуманістичний аспект),
- 2) моральна чистота* (громадянсько-патріотичний аспект),
- 3) фізична досконалість* (фізично-виробничий аспект).

Нині світова школа не тільки декларує, а й, іноді, намагається реалізувати перший та другий аспекти. Але третій – фізично-виробничий – аспект залишається поза її увагою та можливостями. В результаті сучасна школа як суспільний інститут виявляється повністю неспроможною формувати гармонійну *Людину – Людину* майбутнього, як і макарєнківську *Людину* минулого.

Відтак, освітній процес у повному розумінні цього слова нині неможливий, оскільки від позбавлений однієї з його трьох ланок. Подібним же чином для того, щоб народилася дитина, потрібні три аспекти (умови) – чоловік, жінка та спроектована у майбутньому дитина. Позбавте процес народження дитини одного з цих аспектів, і поява немовляти буде неможливою.

Без фізично-виробничого аспекту сучасна школа нагадує відомі антиутопії можливого жахливого майбутнього. Тому слова відомого російського педагога П.В. Тютєєва, який розробив та апробував методику навчання дитини раннього читання ("читати раніше, ніж ходити")³³, не є перебільшенням: П.В. Тютєєв вважає, що "головна мета сучасної школи... гальмувати розвиток дитини".

По-друге, змістово-процесуальний аспект технології А.С. Макаренка також виявляється цілком досконалим, оскільки створене великим педагогом соціально-педагогічне середовище повністю відповідає, як було показано вище, цільовим орієнтирам. Тобто педагогічна система А.С. Макаренка виявляла весь комплекс

³³ Відповідно до цієї методики, дитина, починаючи практично із її народження, занурюється у навчально-розвивальне середовище, організоване її батьками, коли сигнали зовнішнього світу набувають знакового забарвлення (по стінам розвішуються малюнки, таблички зі словами, на які батьки постійно звертають увагу дитини). Таким чином, дитина починає читати з 1-2 років не на основі складів, але слів, охоплюючи їх цілком як суцільні комплекси. У 3-4 роки дитина вже добре читає, знайомлячись із скарбницею світової літературної творчості.

педагогічних впливів, через які було можливо реалізувати три цілі освіти.

Ми не будемо ідеалізувати особистісні риси великого педагога, але слід сказати, що будь-який педагог створює свою педагогічну систему як соціальний організм у надрах певного соціуму і змушений пристосовувати свою систему до соціально-економічних та ідеологічних умов свого оточення.

Так було завжди, у всі часи – у Я. А. Коменського, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського – інакше авторська педагогічна система просто не може існувати. У протилежному випадку вона має переродитися у секту, яка також багато в чому залежить від милості того або іншого соціуму, соціальне замовлення якого ця секта виконує.

Відзначимо, що школа виконує соціальне замовлення суспільства, тому будь-яка освітня система в цілому є певним "зліпком" суспільства, суспільних відносин. Тому гармонійна освітня система може бути тільки в двох випадках – коли вона існує в гармонійному суспільстві або коли вона існує в перехідний період, у момент цивілізаційних змін, у точці біфуркації, що і мало місце в колонії А. С. Макаренка, що існувала в 20-х роках ХХ сторіччя, – на рубежі революційних змін.

Тому важливими тут є не стільки соціальний антураж педагогічної технології, не соціальні умови актуалізації педагогічної системи, скільки виховний і розвивальний потенціал та ефект системи – те, що вона має на вході, і що на виході. У зв'язку з цим під час аналізу ефективності педагогічної системи А. С. Макаренка важливим є її вивчення з погляду суто психолого-педагогічних критеріїв, а критику ж ідеологічних основ педагогічної системи А. С. Макаренка залишимо тим науковцям, які свого часу були великими прихильниками комуністичного виховання, але потім швидко "переорієнтувалися" у зв'язку з новими соціальними умовами і кар'єрними можливостями, які випливають з цих умов.

Відомо, що для того, щоб легалізувати ту або іншу авторську педагогічну технологію, досліднику необхідно провести формувальний експеримент, що підтверджує на практиці теоретичні побудови автора. Ми спробували окреслити основні аспекти теорії, на основі якої, на нашу думку, А. С. Макаренко, не усвідомлюючи того, виходячи в основному зі своєї педагогічної практики й інтуїції, провів формувальний педагогічний експеримент. Можливо, при більш

детальному і глибокому опрацюванні запропонованих нами теоретичних положень педагогічний експеримент А. С. Макаренка, нарешті, отримає більш повне теоретичне обґрунтування.

Навряд чи експеримент А. С. Макаренка може бути реконструйованим у всій його повноті, із збереженням усіх деталей. Проте цілком можливо побудувати такий навчально-виховний процес, який би був спрямований на розвиток трьох аспектів людини в їхній єдності. Для цього необхідна лише одна умова – суспільне замовлення на гармонійну людину.

На жаль, сьогоденне суспільне замовлення спрямоване на формування людини-гвинтика, людини-користувача, людини-споживача³⁴, носія сучасної масової культури, котра дедалі більше нагадує відомі антиутопії Джорджа Оруелла ("1984") та Олдоса Хакслі ("*О, дивовижний новий світ*")³⁵.

Маємо надію, що суспільне замовлення скоро докорінним чином зміниться – має змінитися під напором рокових викликів сучасної цивілізації, які у площині освіти виявляють **певні особливості**.

У книзі "*Освіта і праця – велике пограбування століття*" Айвор Берг (США) наводить результати досліджень і окремі факти, які переконують у тому, що **успіхи в освіті жодною мірою не ведуть до більшої ефективності в праці**, тобто причини, що впливають на робочий процес, слід шукати в інших сторонах і аспектах особистості і її оточення³⁶. У зв'язку з цим П.Вайцвайг пише:

"Багато шкіл і коледжів, на жаль, не готують випускників до реального життя. Люди лише одержують свідоцтво про освіту, що не відображає рівень їх знань. Сучасні методи навчання незграбні і архаїчні, вони засновані на помилкових засадах: голови учнів

³⁴ Ілюструють цей висновок слова А. А. Фурсенка, міністра освіти Росії (2007), який визнав, що головним завданням системи освіти є виховання не людини-творця, а споживача відкриттів інших людей: "недоліком радянської системи освіти була спроба формувати людину-творця, а зараз завдання полягає в тому, щоб виростити кваліфікованого споживача, здатного кваліфіковано користуватися результатами творчості інших". Не відстає від нього інший міністр освіти Росії, Д. В. Ліванов (2012): "Готувати треба не розробників технологій, а фахівців, які можуть адаптувати запозичені технології".

³⁵ Метафізика глобалізації. От утопии к антиутопии. Материалы постоянного междисциплинарного семинара Клуба ученых "Глобальный мир" – М.: Гардарики, 2002. – 299 с.; Моисеев Н.Н. Быть или не быть человечеству? – М.: Наука, 1999. – 375 с.; Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации. Путь Разума. – М.: Мысль, 2000. – 389 с.; Моисеев Н. Н. Информационное общество как этап новейшей истории // Свободная мысль. – 1996. – № 1. – С. 39-56.; Мчедлова М.М. Понятие "цивилизация": история и методология // Философия и общество. – 1999. – №1. – С. 139-153.

³⁶ Berg I. Education and Job: The Great Training Robbery. – Boston: Beacon Press, 1971.

забиваються заздалегідь відібраним інформаційним матеріалом в певному контексті, замість того щоб надихнути і спрямувати їх серця і думки до незалежного сприйняття знань в атмосфері довіри, свободи і реальної відповідальності перед навколишнім світом. Недивні тому і результати численних щорічних опитів, які засвідчили, що значна кількість випускників коледжів всіх віків за минулі дванадцять місяців не прочитала жодної книги. Школа викликала у них лише огиду до навчання. Інститути освіти не роблять нічого для того, щоб розвинути в молодій людині елементарні якості, необхідні для повного, активного і змістовного життя; я маю на увазі мужність, співчуття, терпіння, усвідомлення дійсної шкали цінностей і ідеалів, уміння спостерігати, роздумувати, прагнення пізнати себе, тонкість сприйняття, творчу активність, винахідливість, любов до всього живого і пошану до закону" ³⁷.

На тлі цих тенденцій виявляється **криза сучасної системи освіти**, яка, на думку С.У. Гончаренка, є складовою **глобальної цивілізаційної кризи** та значною мірою зумовлена вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідком цього є "фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи, девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах" ³⁸.

Саме тому можна констатувати певні відмінності в підходах до аналізу системи освіти (яка може розглядатися як соціальна, гуманітарна, синергетична система), а загальним в її характеристиці є визнання нестабільності, нестійкості розвитку, що позначається на перманентному реформуванні освіти (В.В. Краєвський) та розвитку численних педагогічних напрямів, коли **незавершеними залишаються процеси зміни ціннісних основ, цілей, принципів, і, відповідно, структур і структурних компонентів сучасної освіти.**

³⁷ Вайнцвайг П. Десять заповідей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с. – С. 85.

³⁸ Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.

Тому, на думку Ю.В. Громыко, кризу сучасної освіти можна назвати кризою розмаїтості, яка пов'язана, передусім з відсутністю однозначного і зрозумілого способу включення освіти в сучасне суспільство, коли незрозумілою залишається сама місія і призначенням педагога, оскільки не зрозуміло, *які продукти має створювати освіта*³⁹. Відтак, ціннісно-сміслова неузгодженість, невизначеність у виборі цілей і засобів розв'язання проблем освіти його суб'єктами, їх позиційні розбіжності пов'язані, у свою чергу, з основами побудови і розуміння освіти. До цих засад відносяться педагогічні (освітні) парадигми, що зумовлюють сутність освіти як суспільного інституту. Таким чином, головною характеристикою сучасної освіти є вичерпаність основної педагогічної парадигми, і, як наслідок, зміна педагогічної парадигми, що виявляє парадигмальне різноманіття або поліпарадигмальність⁴⁰. І.А. Зязюн наголошує на існуванні "безкінечної" різноманітності педагогічних концепцій, технологій, методик, систем⁴¹.

Як відзначав А.В.Петровський, "наша педагогічна наука парадоксальним чином обходиться без головного – теоретично вивірених, всесторонньо обґрунтованих і доведених, строго контрольованих і відтворних експериментом законів. Проблема законів і їх специфіки в педагогіці розроблена вельми слабо і знаходиться на стадії загальних дискусій. Поки що закони виховання, освіти і навчання в їх єдності замінюються або настільки загальними положеннями, що їх практичне використання надзвичайно утруднене, або частковими, такими, що мають дуже вузьке значення і неспіддатливими перенесенню в нові ситуації, або відвертими трюїзмами. Не знаючи об'єктивних стійких зв'язків між цілями, можливостями, змістом, умовами, засобами і результатами педагогічної дії, тобто не знаючи законів, педагогіка,

³⁹ Громыко Ю.В. Исследования, обеспечивающие формирование управленческой деятельности в образовании / Ю.В. Громыко, Д.Б. Дмитриев // Проблемы развития управленческого мышления и деятельности (коллективная монография). Под ред. Ю.В. Громыко. – М.: АПН СССР, 1992. – С. 43–52.; Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М.: Московская академия развития образования, 1996. – 545 с.; Громыко Ю.В. Управление в образовании как программирование развития образования / Ю.В. Громыко, Д.Б. Дмитриев // Проблемы развития управленческого мышления и деятельности (коллективная монография). Под ред. Ю.В. Громыко. – М.: АПН СССР, 1992. – С. 13–42.

⁴⁰ Горбачев В.В. Концепции современного естествознания. В 2 ч.: Учебное пособие / В.В. Горбачев. – М.: Издательство МГУП, 2000. – 274 с. – 91-92. Концепция экспериментальной работы в сфере образования / Ю. Громыко, В. Давыдов, В. Лазарев, В. Рубцов, В. Слободчиков. // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 31–37.

⁴¹ Зязюн І. Філософія педагогічної антропології / І. Зязюн // // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2008. – № 10. – С. 51–58.

зрозуміло, не може запропонувати їх практиці"⁴².

О.В. Сухомлинська підкреслює, що "сучасна педагогічна наука в Україні, як і школа, перебуває в кризовому стані. Це впливає й на розуміння теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, змісту, на визначення цілей, завдань і змісту, методів навчання та виховання дітей. Сьогодні педагогічна наука відстає від практики, не встигає за кардинальними змінами, інноваційними процесами, що відбуваються в роботі шкіл, дитячих закладів, у системі вищої освіти... Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одної боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України"⁴³.

Як пише І.А.Зязюн, "система освіти, моральна функція якої на сучасному етапі полягає в тому, щоб збагатити її гуманістичною культурою, явно не встигає за технічним прогресом, відстає (що в принципі доказово) у своєму розвитку. Щоб успішно протистояти технологічному "валу", вона повинна стати більш ефективною і економною, а отже цілеспрямовано продовжувати поступ шляхом власної технологізації. Серед великої кількості технологій педагогічні відносяться до винятків, здатних примножувати "інструменти стримування" і, працюючи на моральний потенціал суспільства, збільшувати сподівання на його виживання і прогрес"⁴⁴.

У зв'язку з цим доречно говорити про появу нових парадигм освіти, нових освітніх напрямів, новітніх прогресивних аспектів дискурсу педагогічної думки. Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в освіті⁴⁵ засвідчує, що кардинальна зміна пріоритетів

⁴² Петровский А.В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки / А.В. Петровский / Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 9.

⁴³ Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с. – С. 3-4.

⁴⁴ Зязюн І. А. Концептуально-методологічні та дидактичні підходи до наукового осмислення педагогічної освітньо-виховної проблематики // Філософія педагогічної дії : монографія. – К. ; Черкаси, 2008. – С. 40.

⁴⁵ Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г.Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К.: УБС НБУ, 2008. – 478 с.; Краевский В.В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Изд. Центр "Академия", 2006. – 400 с.; Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. Ред. Акад. О.Г.Мороза / В.І. Луговий. – К. : МАУП. – 1994. – 196 с.; Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня докт. філософ. наук. – 09.00.10 – "Філософія освіти" / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ, 2003. – 33 с.; Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М.І. Романенко. – Д.: Видавництво "Промінь", 2000. – 160 с.; Романенко М.І. Філософія освіти: історія і сучасність / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ: Промінь, 2001. – 178 с.; Яковець Н.І.

сучасної освіти позначається на **декларації десятків освітніх парадигм**, коли, як підкреслює Н.В. Бордовська, "останнім часом у педагогічній науці виявляється тенденція до зростання теоретичної множинності педагогіки, що загострює потребу пошуку нових методологічних підстав для розуміння і пояснення шляхів її розвитку"⁴⁶. Такий пошук неможливий без синтезу багатоманітних уявлень про педагогічну дійсність. При цьому якщо педагогічна система або педагогічний процес вивчаються з погляду різного типу відносин з іншими об'єктами педагогічної дійсності, то аналіз педагогічної дійсності може виходити з розгляду як ключових змістового, системного, функціонального, статичного, статистичного, динамічного або цілісного аспектів.

О.В. Сухомлинська відзначає, що "опинившись у новому для себе соціально-педагогічному контексті, науковці й учителі-практики почали застосовувати велику кількість педагогічних термінів, понять, визначень... Дуже часто вони не диференціюються й не пояснюються, зберігається певний хаос дефініцій. Він зумовлений... кризовим станом науки, нерозробленістю понятійно-термінологічного апарату, різними підходами авторів до тлумачення тих чи інших процесів, а також багатоаспектністю, багатовимірністю й суперечливістю складових, що входять до тих чи інших дефініцій"⁴⁷.

Відповідно, як вважає В.Ю. Биков, у сучасній педагогіці існує **проблема недосконалості поняттєво-термінологічного апарату**⁴⁸, зокрема "термінологічний апарат сучасної дидактики містить значну кількість суперечливих означень та міркувань, окрім так званих класичних, які визначаються однозначно та використовуються

Парадигмальні зміни в педагогічній науці на зламі сторіч : досвід Росії та України / Н.І. Яковець // Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2007. – № 2. – С.60–63.

⁴⁶ Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с. – С. 292.

⁴⁷ Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с. – С. 4; Сухомлинська О.В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання на шляху до синтезу парадигм / О.В. Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. Вип.1. – К., 2005. – С. 5–20. З іншого боку, сучасна наукова картина світу потербує "збагачення категоріального апарату педагогічної науки поняттями типу: парадигма, картина світу, холізм, синергетика, прогностична модель, техно-логії, майстерність, творчість, талант і под., що відбивають центральні тенденції різних розділів педагогічної науки із сукупним відтворенням ситуацій буття сучасної людини і людства...". – Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. – С. 18-19.

⁴⁸ Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія / В.Ю. Биков. – К. : Атака, 2009. – 684 с. – С. 218.

більшістю педагогів протягом тривалого періоду часу"⁴⁹. При цьому, як вважається, "аналіз основних понять і категорій загальної дидактики з погляду гуманістичної філософії освіти свідчить про те, що в їх розумінні та викладенні є суттєві розбіжності, що приводить до розмиття, неточності та неконкретності їх сутності"⁵⁰. Таким чином, "система педагогічних категорій і понять взагалі і в структурі окремих педагогічних дисциплін вимагає впорядкування, системного обґрунтування"⁵¹, "але, на жаль, така робота проводиться методологічно необґрунтовано, переважає суб'єктивізм у трактуванні дидактичних понять"⁵², що позначається як на розвитку педагогічної теорії, так і на процесі підготовки відповідних кадрів⁵³, коли, як пише І.А. Зязюн, "за однією й тією ж назвою категорії, підходу часто-густо приховуються різні, іноді суттєво відмінні чи навіть протилежні розуміння"⁵⁴.

Отже, зрозуміло, що актуальною є **нова освітня парадигма**, яка має бути **інтегративною** і передбачати **інтеграцію теоретичних засад і практичних результатів наукових та педагогічних парадигм і напрямів на основі принципів, що впливають із аналізу педагогічної парадигми А. С. Макаренка..**

Цей висновок впливає із загального інтеграційного процесу розвитку сучасного світу, що відображає об'єктивні тенденції його глобалізації та характеризується, як пише В.Ю. Биков, певними складовими, такими, як "процеси інтеграції: знань про людину,

⁴⁹ Козловська І.М. Закони і закономірності дидактики / І.М. Козловська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Частина 1. – Х. : ОВС, 2002. – С. 350.; Козловська І.М. Теорія дидактичної інтеграції і синергетичний підхід / І.М. Козловська // Наука і сучасність. – К.: НПУ, 1999. – Вип. 1. – С. 24–33.; Козловська І.М. Метапредметна інтеграція як засіб формування змісту професійної освіти / І.М. Козловська // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. Частина 2 / За ред. М.М. Козяра та Н.Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 71–74.

⁵⁰ Ягупов В.В. Поняттєво-термінологічні проблеми дидактики / В.В. Ягупов // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : Збірник наукових праць / За ред.. Л.Л. Товажнянського та О.Г. Романовського. – У двох частинах. – Ч. 2. – Х. : НТУ ХМІ, 2002. – С. 332.

⁵¹ Бондар В.І. Інтегративні властивості педагогічних понять та їх врахування у процесі поетапного вивчення педагогічних дисциплін / В.І.Бондар // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Частина 1. – Х. : ОВС, 2002. – С. 88.

⁵² Ягупов В.В. Поняттєво-термінологічні проблеми дидактики. – С. 332.

⁵³ Бондаренко Л.Н. Терминологическое обеспечение учебного процесса будущих инженеров как компонент коммуникативной компетенции / Л.Н. Бондаренко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : Збірник наукових праць / За ред.. Л.Л. Товажнянського та О.Г. Романовського. – У двох частинах. – Ч. 2. – Х. : НТУ ХМІ, 2002. – 27.

⁵⁴ Зязюн І. Філософія педагогічної наукової методології / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 59.

суспільство і природу; технологій діяльності людини, технічних і соціотехнічних систем; а також процеси інтеграції соціально-економічних і науково-технічних систем: політичних, нормативно-законодавчих, екологічних, промислового виробництва, сільського господарства, будівництва й архітектури, транспортну, торгівлі, енергетичного і матеріально-технічного ресурсного забезпечення і збереження, економічних (включаючи системи господарювання, ринки товарів, послуг і праці), міжнародної діяльності, інформаційних і телекомунікаційних (включаючи інформаційні ресурси і системи масового інформування), безпеки й оборони, культури, охорони здоров'я, спорту, туризму, соціального захисту населення, науки і освіти; а також систем управління функціонуванням і розвитком різних галузей діяльності людини та їх структурних складових" ⁵⁵.

⁵⁵ Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія / В.Ю. Биков. – К. : Атака, 2009. – 684 с. – С. 31-32.